

ARTIKKEL 2.2

Samtale, dialog og læring i profesjonsveiledning

Kirsten Sivertsen Worum og Inger Merethe Hansen

UIT - Norges arktiske universitet

Abstract: The relationship between conversation, dialogue and learning in professional mentoring is highlighted in this article. Conversation and dialogue are central concepts in the literature on mentoring and are often linked to different views on learning without this necessarily being elaborated sufficiently. The purpose of the article is to shed light on meaning-making and learning in professional mentoring based on the dialogue as we find it within two theoretical traditions. The Socratic dialogue and Bakhtin's concept of dialogue have been chosen as theoretical frameworks. We ask: *What opportunities and limitations for meaning-making and learning do different dialogues in professional mentoring provide?* Content and structure in mentoring is presented in a figure that is used to contrast the two different dialogues in mentoring. We argue that professional mentoring based on Bakhtin's concept of dialogue can contribute to meaning-making and learning for both the individual mentee and the other participants by challenging their own assumptions in the light of others.

Keywords: mentor education, dialogue, professional mentoring, learning

Introduksjon

Veiledning er en form for samtale som skal fremme læring (Kristiansen, 2020), og spenner fra korte, spontane samtaler for å få hjelp til å håndtere en situasjon til skjermede og mer analytiske samtaler (Bjerkholt, 2017). Veiledning innebærer en bredde av kunnskaper og ferdigheter (Bjerkholt, 2017). I denne artikkelen undersøker vi bare samtaledimensjonen i veiledning for å se hvilke muligheter og begrensninger som knytter seg til ulike dialogiske tilnærminger til veiledning. Den dominerende veiledningsstradisjonen i lærerutdanningen, Handling- og refleksjonsstrategien, ble utviklet av Gunnar Handal og Per Lauvås tidlig på 1980-tallet (Skagen, 2021). Innenfor denne strategien skal veisøker gjennom samtalen med veileder reflektere over egne handlinger og bli klar over det kunnskapsgrunnlaget som handlingene hviler på, og slik utvikle sin egen kunnskapsbase (Lauvås & Handal, 2000, s. 65). Men veiledningen kan utvides ved at både det enkelte individ og grupper utvikler nye oppfatninger og forholdningssett i veiledningssamtalen (Sträng, 2021, s. 11). Profesjonsveiledning i barnehager og skoler handler om læring, utvikling, meningsskaping og kritisk refleksjon forankret i profesjonens verdier og kunnskapsgrunnlag (Bjerkholt, 2017; Skagen, 2021). Slik veiledning kan beskrives som en institusjonell og dialogisk virksomhet. «Refleksjon og kritisk gransking av antakelser som kan ligge til grunn for ulike pedagogiske valg er vesentlig for at veiledning også skal kunne bidra til ny forståelse og kvalitetsutvikling» (Bjerkholt, 2017, s. 88). Profesjonsveiledning setter krav til veilederens kompetanse, integritet og yrkesetiske refleksjon (Bjerkholt, 2017; Skau, 2017). Veiledningssituasjoner består ofte av komplekse og personlige utfordrende møter mellom mennesker med ulike maktposisjoner hvor personlige erfaringer blir delt, og der det forventes at veileder trygger en slik utlevering. Det ligger mye makt og påvirkningsmuligheter i ulike tilnærminger til veiledning (Kristiansen & Mathisen, 2005). Som veiledere i profesjoner er det derfor viktig å være bevisst hvilken tilnærming vi legger til rette for og hvorfor. Veileders kunnskapssyn har avgjørende betydning for læring og utvikling i veiledning (Kristiansen, 2020; Stålsett, 2008).

I veiledningslitteraturen anvendes både samtale og dialog uten at det nødvendigvis går fram hvilke tilnærminger som ligger til grunn for begrepet (Worum, 2014b). Alle samtaler er ikke dialoger, selv om dialog er en form for samtale (Svare, 2008). Det finnes en rekke ulike dialogfilosofier som har influert pedagogisk tenkning og praksis i vestlig historie, eksempelvis Bakhtin, Buber, Freire, Grundtvig, Habermas, Løgstrup og Sokrates

gjennom Platons tekster (Dysthe et al., 2020, s. 21–24; Kvernbekk, 2012). Sokrates og Bakhtin er særlig relevante fordi det i profesjonsveiledning legges til rette for dialoger som kan forstås både ut fra sokratisk og bakhtinsk tenkning (Eik et al., 2021; Skagen, 2022). Begge tilnærmingene finner vi igjen i veiledningslitteraturen, og de innehar ulike muligheter og begrensinger for læring og meningsskaping (Bjerkholt, 2017; Eik et al., 2021; Skagen, 2022; Worum, 2014a; Worum et al., 2022) fordi de bygger på ulike kunnskapssyn (Worum, 2014a). Handling- og refleksjonsstrategien er forankret i et individorientert kunnskapssyn (Worum, 2016) og er fortsatt dominerende i lærerutdanningen (Skagen, 2021, s. 47). I denne tilnærmingen er veilederrollen indirekte. Det innebærer at veileder i minst mulig grad skal påvirke veisøker med egne synspunkter og forståelser. Utviklingen av veiledningsstrategien var et resultat av kritikken mot den sterke styringen praksislærerne hadde på lærerstudentene på 1960–1970 tallet. Handal og Lauvås bidrag skulle styrke lærerstudentenes utvikling og unngå at studentene utviklet seg til kameleoner som tilpasset seg omgivelsene uten å reflektere kritisk. Målet var at studentene skulle utvikle selvstendighet og autonomi (Lauvås & Handal, 2000; Skagen, 2022).

Til tross for at Kvernbekk (2012) fraråder etablering av dikotomier, ønsker vi likevel å undersøke to ulike tilnærminger for å bidra til oppfordringen fra Bjerkholt (2017) om

... å åpne feltet slik at ulike tradisjoner og tilnærminger i større grad kan utfordre og supplere hverandre, samt bidra til nødvendig friksjon og debatt. Dette gjøres ved å peke på betydningen av ulike kunnskapsformer, ulike kompetanser og ulike tilnærminger til veiledning (Bjerkholt, 2017, s. 13).

Vi drøfter: *Hvilke muligheter og begrensninger for meningsskaping og læring gir ulike dialogiske tilnærminger til profesjonsveiledning?* Utgangspunktet for den teoretiske drøftingen er Sokrates og Bakhtins dialogiske perspektiver. Formålet er å gi et bidrag til diskursen om kunnskapssyn i veiledning og undersøke hvilken betydning ulike tilnærminger får for meningsskaping og læring i profesjonsveiledning.

Samtale og dialog

I sin enkleste form kan samtale forklares som at en person deler en ytring, den andre gir ytringen oppmerksomhet, og begge ser verdien i å fortsette samtalen (Dubberly & Pangaro, 2009, s. 23). Samtaler har ulike formål og

derfor ulik form (Svare, 2008). I utdanningssystemet og i litteratur der fokus er å fremme læring og utvikling, er samtale et sentralt begrep (Dysthe et al., 2020; Svare, 2008). Fra et sosiokulturelt ståsted er samtalen selve bindeleddet mellom læringen som skjer i det sosiale og de individuelle mentale prosessene (Dysthe, 2001, s. 12). Samtalen gjør det mulig å konstruere eller rekonstruere mening og skape nye meninger gjennom å dele forståelser (Dubberly & Pangaro, 2009). Den beskrives på mange ulike måter, som eksempelvis monolog, dialog, debatt, forhandlinger, problemløsende samtaler eller samtaler som er preget av å ville overbevise (Dysthe et al., 2020; Kristiansen, 2020; Svare, 2008). Linell (2011) beskriver samtalen som «kommunikativa verksamheter inom ramen för en dialogisk, d.v.s. kontekstuell och interaktionell, teori för människors meningsskapande» (Linell, 2011, s. 4). I veiledningsfeltet finnes flere typer samtaler med ulike tilnærminger til læring (Skagen, 2013). I det følgende presenteres den sokratiske og den bakhtinske dialogen, som deretter relateres til veiledningssamtalen.

Den sokratiske dialogen

Samtalene med Sokrates er blitt kjent gjennom Platons tekster (Svare, 2020, s. 40). De er blitt beskrevet som sokratiske dialoger, og begrepet har fått stor utbredelse. Disse dialogene har vært et ideal gjennom tiden, både i pedagogikk generelt og i veiledning spesielt, siden tidlig på 1980-tallet (Skagen, 2022, s. 5) til tross for at den er basert på et syn på kunnskap som et abstrukt og uforanderlig fenomen (Dysthe et al., 2020). Sokrates selv beskrev seg som en tankenes jordmor, fordi han sammenlignet den dialogiske virksomheten med jordmorens (Svare, 2020, s. 323). Jordmoren skaper ikke barnet, men bidrar til forløsningen. Sokrates skapte ikke tankene til sine samtalepartnere, men bidro til å utvikle samtalepartnerens tanker og synspunkter gjennom sine utfordrende og undersøkende spørsmål (Svare, 2020, s. 42). Sokrates' dialogbegrep beskrives å ha form av spørsmål og svar, der spørsmålene til enkeltindividet skal være til støtte for å gjenkalle glemte og ukjent kunnskap (Kvernbekk, 2012, s. 969). Når Sokrates fikk et spørsmål, stilte han gjerne et motspørsmål tilbake. Svarene han fikk, var ikke like godt gjennomtenkt slik Sokrates så det. Da fortsatte han med nye spørsmål som utfordret samtalepartneren til å tenke grundigere gjennom synspunktene sine enn det de tidligere hadde gjort. Han svarte ikke på spørsmål eller delte egne synspunkter, noe han begrunnet med sin uvitenhet (Svare, 2020, s. 43–44). I gjengitte samtaler fra Platons skrifter går det fram at spørsmålene i tillegg kunne være både lukket og ledende,

og preget av at han ønsket at samtalepartneren skulle komme fram til et bestemt svar (Svare, 2020; Worum, 2014a). Disse dialogene fikk karakter av å være en felles utforskning av et problem og felles utprøving av løsninger (Kvernbekk, 2012, s. 969). Et eksempel fra en samtale Sokrates har med Lysimachos hvor de diskuterer hva mot er, går Sokrates åpent ut og spør Lysimachos: *Hva skal vi da si at mot er?* Sokrates får svar på spørsmålet, men han går likevel videre, han gir et eksempel på en handling og spør: *Kan ikke han også kalles modig?* (Svare, 2020, s. 43). Strategien i de sokratiske dialogene, også beskrevet som sokratisk metode, bygger på ideen om at det finnes en iboende sann kunnskap i den enkelte. Målet med denne dialogtilnærming er å komme fram til et riktig svar og konsensus (Dysthe et al., 2020, s. 23). Kunnskapen kan bevisstgjøres gjennom en planmessig framgangsmåte med spørsmål (Svare, 2020, s. 43). Denne tenkningen har hatt stor innvirkning på veiledningsfeltet og kan ses i sammenheng med et individorientert kunnskapssyn (Worum, 2014a, s. 32).

Kritikk rettet mot en individorientert tenkning finner vi hos Bakhtin. Han hevder at en forståelse av ytringen som et uttrykk for individets individuelle verden er å redusere ytringene til individets åndelige verk. En kan ikke forstå den talende sitt synspunkt uten å sette denne i den nødvendige relasjonen til andre som deltar i dialogen (Bakhtin, 2005, s. 9). Bakhtin oppfatter dialogene som monologiske diskurser når det ikke er rom for flertydige meningsutvekslinger eller for å undersøke ulike perspektiver. Innenfor en individorientert tenkning jakes det på å få fram det riktige svaret, Sannheten med stor S (Dysthe, et al., 2020, s. 22).

Den bakhtinske dialogen

Bakhtins dialogiske forståelse er at mening blir skapt i samspill og gjensidig relasjon mellom ulike stemmer og perspektiver. Det betyr at virkeligheten er flerstemmig og kontekstavhengig (Slaatelid, 2005, s. 66). I en samtale med flere deltakere vil ulike perspektiver bli belyst gjennom en rekke synspunkter, oppfatninger og erfaringer som kommer til uttrykk, noe som er forskjellig fra de sokratiske dialogene. Kjernen i de bakhtinske dialogene er nettopp å gi rom for ulike oppfatninger og forskjellighet (Dysthe et al., 2020, s. 23). Ifølge Bakhtin ligger det et kreativt potensial i disse motstridende stemmene. Det er i spenningen mellom kontrasterende stemmer i den dialogiske interaksjonen at all meningsskaping skjer (Bakhtin, 1981, 2005). Responsen og oppfølging av andres innspill oppfattes å være det aktive-prinsipp – det som bidrar til å utvikle nye forståelser (Dysthe, 2012,

s. 58). For Bakhtin er det et grunnleggende prinsipp i menneskets tilværelse å delta i dialog (Dysthe et al., 2020, s. 23). Den enkeltes stemme oppfattes som et subjektivt perspektiv (Bakhtin, 2003, s. 3), som likevel ikke er helt vårt eget, men noe vi er «medeiere i» (Silseth, 2014, s. 150) fordi ytringene er respons på tidligere ytringer. Åpenheten i møtet med andres forståelser og ideer vil føre til at deltakerne forandres. I dialoger hvor ulike forståelser utforskes, kan konflikter og forskjellighet bli tydelig (Dysthe et al., 2020, s. 24). «Berre som deltakarar i dialogen, i det vi svarer, er vi i stand til å forstå» (Bakhtin, 2005, s. 61). På denne måten kan nye forståelser oppstå og personlig læring utvikles for samtlige deltakere. Økt forståelse for mellommenneskelige forhold kan påvirke og endre holdninger og handlinger (Worum, 2014b, s. 178). Dialogen i et bakhtinsk perspektiv «knyttet til en åbenhed og til et ønske om at utforske andres tankemønstre, ideer og forståelse med det formål at lære noget om sig selv, de andre og omverdenen. Dette betyder, at deltagerne i dialogen vil blive forandret ved at indgå i den dialogiske relation» (Dysthe et al., 2020, s. 24). I Bakhtins dialogbegrep inngår ytringer som spørsmål og respons i form av perspektiver som både er kjent og ukjent, og som i tillegg kan være motsetningsfylte (Bakhtin, 2005, s. 14). Ytringer som bringes inn, uavhengig av antall deltakere, er det som bidrar til utvikling og meningsskaping i fellesskap (Dysthe, 1999, s. 12). Bakhtins tenkning kan kobles til et intersubjektivt kunnskapssyn i veiledning fordi «han fokuserer på deltagelse, erfaring og læring mer enn på læring som psykologiske prosesser» (Worum, 2014a, s. 31).

Kvernbekk (2012) kritiserer Bakhtins dialogiske tenkning fordi den forventer en respons fra den andre. Alle deltakerne i en dialog er ikke nødvendigvis klar til å respondere omgående på ytringer, og derfor kan forventningene om respons oppleves som et press for noen. Dette er et etisk dilemma som kan gjelde flere typer dialoger.

Veiledning i lys av den sokratiske dialogen

Handling- og refleksjonsstrategien (Lauvås & Handal, 2000, 2014) kan ses i lys av den sokratiske dialogen (Worum, 2014a) fordi den forutsetter at veileder er aktiv gjennom å stille spørsmål til veisøker med en underliggende tro på at veisøker selv skal begrunne sine handlinger ut fra kunnskapsgrunnlaget som handlingene hviler på (Lauvås & Handal, 2000; Skagen, 2022).

I kollegaveiledninger der det er flere deltakere, bidrar alle aktivt med spørsmål til veisøker gjennom arbeidsfasen før de kommer med konkrete

råd i avslutningen på veiledningssamtalen (Lauvås et al., 2004, s. 16). Handling- og refleksjonsstrategien er forankret i humanismen, en individorientert og kognitivt orientert tenkning (Skagen, 2021). Denne tilnærmingen går ut på at veisøker tar utgangspunkt i sin egen kontekst, reflekterer og begrunner sine handlinger teoretisk og etisk ut fra personlig kunnskap og erfaringer. Dette samsvarer med Sokrates' syn på kunnskap som noe iboende i det enkelte individ, og som kan forløses gjennom gode spørsmål (Skirbekk & Gilje, 2000). Veilederen oppfordres til å holde tilbake råd inntil veiledningen er i avslutningsfasen (Lauvås & Handal, 2014). Strategiens innhold presiseres på følgende måte: «Veiledning som refleksjon over handling går mer ut på å hjelpe yrkesutøvere til å bli klar over det grunnlaget av kunnskap, erfaring og verdier som yrkesvirksomheten deres faktisk hviler på» (Lauvås & Handal, 2000, s. 65). Ut fra et slikt perspektiv vil andres innspill og synspunkter ikke nødvendigvis inngå i kunnskapsutviklingen i veiledningsprosessen.

Kritikk til den individorienterte og indirekte tilnærmingen til veiledning er at veisøker blir overlatt til seg selv for å finne svar, tross at forskning argumenterer sterkt imot en tilbakeholden veileder da det er vanskelig for veisøkere å lede seg selv til kunnskap (Smith & Skagen, 2018, s. 115). Tilnærmingen kritiseres for sitt ensidig fokus på veisøker. Veiledning der spørsmålene utelukkende stilles til veisøker, kan oppleves som en selvevaluering, noe som kan utfordre læringsprosessen (Søndenå, 2009). Det er veisøker som er aktiv i refleksjonsprosessen, mens veileders synspunkt og faglige innspill skal holdes tilbake. Kunnskapsproduksjon hevdes å være veisøkers personlig anliggende, noe som kan føre til ensretting og reproduksjon fordi bare det som allerede finnes, er det som etterspørres (Suhr, 2014; Søndenå, 2007, s. 215). For studenter og nyutdannede kan veiledning ut fra ensidig individorientert tenkning føre til at veisøker vil kunne trekke slutninger uten å ha sett sin forståelse i lys av andre deltakers forståelser. Dette kan hindre nyskaping og kunnskapsutvikling med utgangspunkt i et mangfold (Worum, 2014a, s. 32). Det er uheldig at veileder ikke trer tydelig fram som fagperson (Skagen, 2013, s. 39), og at læreprofesjonens kunnskapsgrunnlag ikke vektlegges (Skagen, 2021, s. 60–65).

Veiledning i lys av den bakhtinske dialogen

Veiledning innen det bakhtinske perspektivet kan foregå som individuelle samtaler eller gruppesamtaler (Skagen, 2021; Worum, 2014a). Her forventes

det at veisøker, veileder og eventuelle deltakere bidrar aktivt. «Erfaringer og synspunkter vil ha en selvfølgelig plass i veiledningen, og forutsetter at også veisøker kan stille spørsmål» (Worum, 2014a, s. 31). Søkelyset er på saken som er lagt fram til veiledning. Ytringer i form av ulike oppfatninger og motstridende synspunkter på en problemstilling vil ha en naturlig plass i denne tilnærmingen (Worum, 2014a). Ulike forståelser eller antakelser vil kunne belyses gjennom at deltakerne i veiledning uttrykker hvordan de mener situasjonen kan oppfattes slik de ser det fra sitt ståsted, eksempelvis fra et studentperspektiv, et kollegaperspektiv eller et ledelsesperspektiv (Bjerkholt, 2013). Det er gjennom respons og oppfølging av andres innspill at nye forståelser utvikles for den enkelte som deltar i dialogen (Dysthe, 2012, s. 58). Det er i spenningen mellom kontrasterende stemmer at all meningsskaping skjer (Bakhtin, 1981, 2005). En slik samtale kan i likhet med den sokratiske dialogen føre til konsensus, men like ofte tydeliggjøres forskjellige synspunkter og disse oppfattes som ressurser, ikke problemer (Dysthe et al., 2020, s. 24). Veisøker kan gjøre nye oppdagelser og se andre muligheter og løsninger basert på innspill fra øvrige deltakere.

Innenfor intersubjektiv veiledning som tar utgangspunkt i den bakhtinske dialogen, er kritikken rettet mot at troen på det kollektive er så sterk at individuell veiledning blir vurdert som svært begrensende, og det individuelle kommer i bakgrunnen for det kollektive. Det blir ikke nødvendigvis dialog i bakhtinsk forstand selv om man veileder i grupper. Den enkeltes vilje og kompetanse er avgjørende for «om dialogen blir det som kalles flerstemmig og mangfoldig» (Skagen, 2021, s. 186). Spenninger og ulike forståelser kan likevel være vanskelig å snakke om i veiledning (Eik et al., 2021).

Struktur og innhold i veiledning

Det er hensiktsmessig å ha en struktur i veiledningen som kan tilpasses de behov som måtte komme. Noen ganger er struktur fraværende i samtaler, mens andre ganger blir det tatt i bruk modeller som er så rigide at de oppleves mekaniske (Bjørndal, 2016, s. 226–227). Det er lite forskningsmessig dekning for at en struktur er bedre enn andre, men alle veiledningssamtaler har gjerne en struktur som kan betegnes i tre faser med en innledningsfase, en hoveddel og en avslutning (Bjørndal, 2016, s. 222). I *innledningsfasen* presenteres utfordringen veisøker ønsker å jobbe med i den aktuelle veiledningsøkten. I tilfeller der veiledningen er en fortsettelse av tidligere

veiledninger, tar en opp tråden siden sist før en går inn i nye problemstillinger. Det gis tid og rom til veisøker for å sette ord på problemstilling, samtidig gis det anledning til å stille spørsmål for oppklaring i denne fasen. En god start og en hensiktsmessig struktur, krever at veileder tidlig i samtalen bidrar til å klargjøre forståelsen av problemstillingen og hensikten med veiledningen «før veilederen etter hvert griper mer strukturerende inn» (Bjørndal, 2016, s. 227). Det er anbefalt å snakke om hvilken form veiledningen skal ha, og undersøke ønsker veisøker og veileder måtte ha. Man bør også snakke om hvilke strategier som er tenkt brukt, og hvilke praktiske rammer som finnes (Bjørndal, 2016, s. 48). *Arbeidsfasen* beskrives som hoveddelen i veiledningssamtalen og innebærer at man aktivt undersøker saken som er presentert (Tveiten, 2019). Hvordan man gjør dette, er avhengig av veilederens repertoar og tilnærming til veiledning. Læring og utvikling av kunnskap er utgangspunktet for veiledning, men ulike kunnskapssyn påvirker hvordan en legger til rette for veiledningssamtalen (Stålsett, 2008; Worum, 2014a), spesielt i arbeidsfasen.

Uavhengig av tilnærminger er det viktig at gode veiledere har lært seg et repertoar av mange ulike handlemåter i veiledningssamtalen og kan vurdere og bruke dette ut fra ulike behov (Bjørndal, 2016, s. 15). Anbefalinger basert på tidligere forskning er å vise større oppmerksomhet på å klargjøre mål for selve samtalen og hva veisøkeren skal gjøre etter samtalen. Økt perspektivbelysning for å synliggjøre ulike perspektiver og utforske de mest sentrale grundig er viktig. Det anbefales også å bruke flere åpne spørsmål som fremmer grundigere refleksjoner rundt samtalen tema, samt bruke oppfølgingsspørsmål som ber veisøker fortelle mer eller presisere det som blir sagt. Det anses som betydningsfullt å klargjøre sentrale begreper (Bjørndal, 2009). Tegning kan være et verktøy som kan støtte både struktur og kommunikasjon (Bjørndal, 2016). Tegning krever ikke kunstneriske ferdigheter, men kan illustrere tanken gjennom ord, figurer, tabeller og tidslinjer (Worum, 2014b). I *avslutningsfasen* er hensikten å evaluere veiledningsprosessen og legge til rette for videre arbeid (Tveiten, 2019, s. 109). Veilederen skal være bevisst at det som skjer under veiledningssamtalen, påvirker det som skjer etter samtalen (Kristiansen, 2020). Å snakke om det som kan komme etter at samtalen er over, kan være en god overgang når man har deltatt i en samtale der man har vært åpen om egne styrker og svakheter (Tveiten, 2019, s. 110).

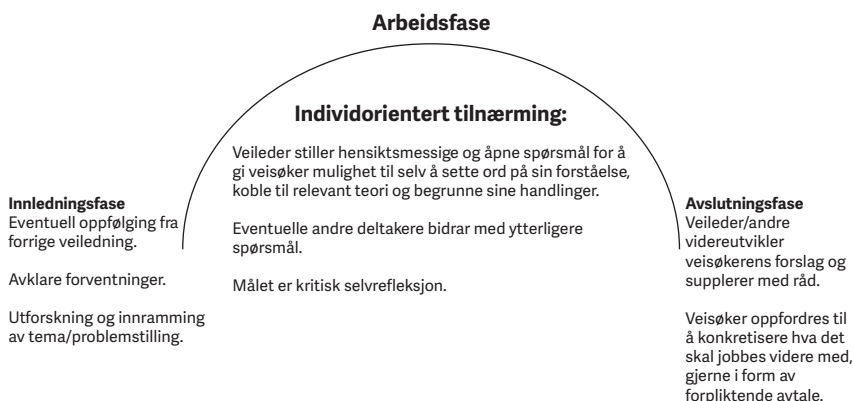
Uansett tilnærming og valg av repertoar er veiledning i seg selv grunnleggende etisk fordi man åpner seg og viser til sårbarhet. Veiledning er uløselig

knyttet til et etisk ansvar og etiske verdier for profesjonen (Bjerkholt, 2017), i tillegg til at ulike tilnærminger påvirker maktforholdet (Kristiansen, 2020).

Bølgen for kontrastering av sokratisk og bakhtinsk tilnærming

Ulike figurer og tabeller er utviklet for å illustrere strukturer i veiledning og vise hvordan samtalen bør gjennomføres (eksempelvis Lauvås & Handal, 2000; Mathisen & Høigaard, 2004; Tveiten, 2019). Forfatterne av denne artikkelen har anvendt en bølge som figur for å illustrere struktur og innhold i veiledningssamtalen for studenter i veilederutdanning. Bølgen slik den er anvendt i disse utdanningene, er utviklet gjennom 20 år i samarbeid mellom studenter og faglærere, men er ikke tidligere publisert. Avhengig av tilnærming til veiledningen endres innhold i de ulike fasene, noe som særlig kommer til uttrykk i arbeidsfasen. Kontrastering av den sokratiske og den bakhtinske tilnærmingen til veiledning presenteres og illustreres gjennom Bølgen. Begge tilnærmingene kan gjennomføres mellom kun veileder og veisøker eller organiseres med flere. Bidragene til deltakerne vil være forskjellige i de to ulike tilnærmingene.

Ved hjelp av Bølgen presenteres først struktur og innhold i individorientert og indirekte tilnærming til veiledning, inspirert av Sokrates, der målet er kritisk selvrefleksjon.

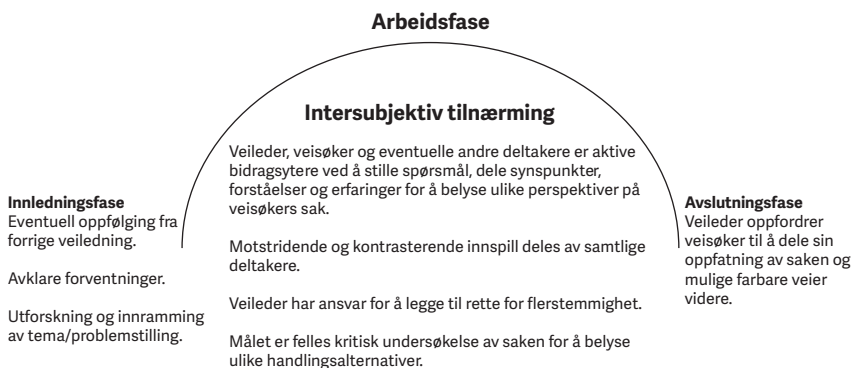


Figur 1. Bølgen – Individorientert tilnærming.

I innledningsfasen avklares forventninger, roller og form. Det brukes en del tid på utforskning og innramming av veisøkers veiledningsgrunnlag. Innledningsfasen består også av å undersøke hva veisøker ønsker å snakke

om under veiledningen (Lauvås & Handal, 2014). I arbeidsfasen bidrar veileder med spørsmålsformuleringer som skal gi veisøker muligheter til selv å sette ord på sin forståelse, med mål om refleksjon over egne valg og handlinger. Det kan være spørsmål for å avklare og begrunne handlinger, og for å se dem i lys av teoretiske og etiske perspektiver. Veileder oppfordres til å unngå å komme med innspill knyttet til egne synspunkter og forståelser (Lauvås & Handal, 2014). I tilfeller der det veiledes i grupper, beskrives veiledningen som kollegaveiledning (Lauvås et al., 2004). Her deltar også øvrige deltakere med spørsmål til veisøker, med samme mål om at veisøker skal oppnå refleksjon omkring egne handlinger. I avslutningsfasen presenterer veisøker ideer og løsninger til videre arbeid med problemstillingen, og veileder og eventuelle deltakere i kollegaveiledning gir supplerende råd. Til slutt oppfordres veisøker til å uttrykke hva vedkommende eventuelt vil jobbe med til neste gang, og konkretisere veien videre (Lauvås & Handal, 2014). En metasamtale om veiledningens form og innhold i avslutningen vil gi veisøker en mulighet til å løfte fram hva som opplevdes nyttig, og hva man bør forbedre til neste veiledning (Bjørndal, 2016; Tveiten, 2019).

Veiledning inspirert av Bakhtins dialogbegrep har så langt vi kjenner til, ikke blitt presentert med en egen struktur og konkret innhold. Denne intersubjektive tilnærmingen til veiledning presenteres her ved hjelp av Bølgen som en illustrasjon på hvordan veiledningssamtalen kan struktureres, og hva den kan inneholde når felles kritisk undersøkelse og utvidet forståelse er målet.



Figur 2. Bølgen – Intersubjektiv tilnærming.

Innledningsfasen starter med å avklare forventninger og gi rom for veisøkers presentasjon og utdyping av utfordringen. Dersom noe er uklart, stiller veileder eller eventuelle medveiledere noen oppklarende spørsmål.

Allerede her kan veileder og eventuelle andre deltakere bidra med sin forståelse av, og sine synspunkter på, problemstillingen (Worum, 2014a, 2014b). Samtidig er det viktig at veisøker får størst plass og styrer tema for samtalen gjennom hele veiledningsforløpet. I arbeidsfasen er alle deltakere, også veileder, aktive bidragsytere som kan gi ulike innspill i tillegg til spørsmål. I denne fasen arbeides det primært med felles utforskning av ulike perspektiver relatert til saken. Aktuelle perspektiver undersøkes gjennom at deltakerne deler synspunkter og forståelser, samt kommer med teoretiske bidrag og refleksjoner eller eventuelle erfaringer. Deltakerne oppfordres til å uttrykke eventuelle motstridende synspunkter og forståelser (Eik et al., 2021; Worum, 2014a). Veilederen utfordrer både veisøker, seg selv og øvrige deltakere med spørsmål, tanker og synspunkter omkring antakelser som er presentert. Dette fører til en kritisk undersøkelsesprosess som alle deltar i (Bjerkholt et al., 2014). I avslutningsfasen utfordres veisøker til å si noe om hvordan saken oppfattes etter ulike innspill som har kommet fram. Å synliggjøre ulike perspektiver som er belyst gjennom veiledningen, vil være sentralt. Veisøker utfordres til å løfte fram refleksjoner, nye tanker og forståelser og videre arbeid med saken. Til slutt bør veileder gjennomføre en metasamtale om veiledningens form og innhold (Bjørndal, 2016). Alle deltakere oppfordres til å belyse både refleksjoner, nye forståelser de har utviklet gjennom samtalen, samt det som fungerte godt og det som kan forbedres i veiledningen.

Ulike dialogtradisjoner – muligheter og begrensninger i profesjonsveiledning

Utgangspunktet for denne artikkelen er at begrepene samtale og dialog ofte blir brukt på en upresis måte, og at dette kan bli underkommunisert i veiledningslitteraturen. Samtalen som begrep kan brukes om veldig mange former for muntlig kommunikasjon, inkludert veiledning. Dialogbegrepet henger imidlertid tett sammen med kunnskapssynet (Dysthe et al., 2020) som ligger til grunn for veiledningen, uten at dette nødvendigvis kommer fram i litteratur om veiledning (Worum, 2014b). Det finnes ulike muligheter og begrensninger for læring og meningsskaping ut fra ulike kunnskapssyn (Worum, 2014a). Formålet med denne artikkelen er å belyse hvordan ulike dialogiske tilnærminger til veiledning henger sammen med kunnskapssyn og på ulikt vis skaper muligheter og begrensninger for læring og

meningsskaping i veiledning. Innenfor en veiledningstradisjon inspirert av den sokratiske dialogen beskrives samtaleformen som indirekte (Skagen, 2013, 2022). Dette springer ut fra et kunnskapssyn som oppfatter læring som en individuell og kognitiv aktivitet, der læringen først og fremst skjer i det enkelte individ. Innenfor denne retningen er det viktig for veileder og eventuelle andre deltakere å mestre spørrekunsten slik vi finner den hos Sokrates (Skagen, 2013, 2022; Worum, 2014a). Dette fører til at det mest sentrale i arbeidsfasen er å stille spørsmål til veisøker for å bidra til at veisøker får reflektere og begrunne sine handlinger og valg (Lauvås & Handal, 2000). Innenfor en veiledningstradisjon inspirert av det bakhtinske dialogbegrepet stilles det derimot forventninger om aktiv deltakelse som består av både spørsmål, synspunkter og oppfatninger fra de som deltar i veiledningen (Worum, 2014a). Når det kun er veileder og veisøker som deltar i veiledningen, er det forventninger om at også veileder i arbeidsfasen bidrar med innspill der spørsmål, egne tanker, synspunkter og erfaringer inngår. Denne tenkningen er forankret i et intersubjektivt kunnskapssyn der læring oppfattes å foregå i det sosiale, og deltakelse er en forutsetning for meningsskaping og læring (Worum, 2014a). Veiledning med utgangspunkt i denne formen for dialog fordrer at arbeidsfasen er en arena der deltakerne bidrar med både spørsmål, synspunkter og deling av erfaringer ut fra perspektiver som utforskes. Det er responsen og oppfølging av andres innspill som oppfattes å bidra til utvikling av nye forståelser (Dysthe, 2012, s. 58), både om en selv og om verden. Veiledning ut fra den sokratiske dialogen vil derimot kunne bidra til enkeltindividets bevisstgjøring og refleksjon over egne handlinger og pedagogiske valg, men vil ikke kunne bidra til en kritisk gransking utover seg selv (Bjerkholt, 2017), da andres forståelser og oppfatninger holdes tilbake i arbeidsfasen. Tilnærmingen utfordrer i større grad veilederen til å lytte aktivt til veisøkerens fortelling, noe veiledere oppfordres til (Bjørndal, 2016). Ideelt sett kan dette bidra til at veisøker får mest tid i veiledningssamtalen. Innenfor den bakhtinske dialogen vil derimot veisøker få mindre tid i arbeidsfasen ettersom alle deltakerne forventes å bidra. Dette vil kreve at veileder benytter seg av metakommunikasjon slik at en sikrer at fokuset er på veisøkers sak (Bjørndal, 2016).

Profesjonens verdier og kunnskapsgrunnlag står sentralt i profesjonsveiledning. Kritisk gransking av antakelser ligger til grunn for handlinger og holdninger som er vesentlige for at veiledning skal kunne bidra til utvikling og nye forståelser (Bjerkholt, 2017, s. 88). Eksempelvis kan verdier og kunnskapsgrunnlag oppfattes ulikt av deltakerne i en veiledning,

og slike spenninger kan være vanskelig å ta opp (Eik et al., 2021). Innenfor den bakhtinske dialogen vil deltakerne i arbeidsfasen likevel oppfordres til å gi respons, også i form av eventuelle motstridende synspunkter og forståelser (Worum, 2014b). Ifølge Bakhtin (2005) er det i spenningen mellom disse kontrasterende stemmene at meningsskaping skjer. Innenfor den sokratiske dialogen vil veileder eller øvrige deltakere ikke undersøke spenninger som måtte være til stede, da aktuelle perspektiver bare vil undersøkes ut fra veisøkers oppfatninger, synspunkter og forståelser. Veileders profesjonskompetanse vil holdes tilbake (Smith & Skagen, 2018, s. 115). Dermed vil meningsskaping og læring knyttet til profesjonens verdier og kunnskapsgrunnlag få en ensidig gransking i arbeidsfasen. Kunnskapsproduksjon blir et personlig anliggende knyttet til veisøker, noe som hevdes å føre til ensretting og reproduksjon ettersom bare det kjente etterspørres (Suhr, 2014; Søndena, 2007, s. 215). Det oppfordres til å komme med råd i avslutningsfasen uten at disse nødvendigvis diskuteres. En kan stille spørsmål om hvordan en innenfor den sokratiske dialogen i veiledning kan utvikle nye forståelser utover enkeltindividet, dersom granskingen bare er rettet mot veisøker. Veiledning innenfor den bakhtinske dialogen vil derimot kunne utfordre både veisøkers antakelser og antakelser forankret i institusjonen gjennom en nærmere gransking av perspektiver, synspunkter og erfaringer fra alle deltakere, inkludert veileder (Worum, 2014b). Innenfor denne tenkningen er det sentralt å dele erfaringer og kunnskap med hverandre allerede i arbeidsfasen. En slik dialogtilnærming kan bidra til meningsskaping og nye forståelser der den personlige utviklingen inkluderer mer enn det som er mulig når perspektivene utforskes bare fra veisøkers oppfatning. Det er i møtet med andres forståelser at deltakerne forandres (Silseth, 2014).

Innenfor begge tilnærmingene er det et mål om kritisk tenkning (Bjerkholt et al., 2014; Lauvås & Handal, 2000), men valg av tilnærming bidrar til læring og kritisk tenkning på ulike vis. Innenfor den sokratiske dialogen vil den kritiske tenkningen ta utgangspunkt i spørsmål rettet direkte mot enkeltindividet. Dette vil ikke fremme ny læring for den enkelte, ei heller for institusjonen (Worum, 2014b), men bidra til enkeltindivids «dyp-tenking» (Søndena, 2004). Innenfor den bakhtinske dialogen vil derimot den kritiske tenkningen utvikles gjennom presentasjoner av forståelser som kan være like, men også direkte motstridende, og på den måten bidra til en kritisk undersøkelsesprosess der alle deltar (Bjerkholt et al., 2014). I lys av at ulike tilnærminger påvirker maktforholdet på forskjellige vis (Kristiansen

& Mathisen, 2005), oppfatter vi at det ligger noen etiske utfordringer i begge tilnærmingene. I den bakhtinske dialogen forventes det en respons fra deltakerne, noe som kan oppleves som et press for enkelte (Kvernbekk, 2012). Innenfor den sokratiske dialogen, hvor spørsmålene skal bidra til å utvikle samtalepartnerens tanker og synspunkter (Svare, 2020, s. 42), kan spørsmålene i stedet oppleves som ensidig rettet til enkeltindividet og komme i veien for den ønskede læringen (Sivertsen, 2004).

På bakgrunn av drøftingen av to ulike dialogiske tilnærminger til veiledning finner vi at profesjonsutøvere må utfordres til å reflektere over egne handlinger og begrunnelser for disse. Spørsmål og eventuelle råd fra veileder kan være til hjelp for veisøkers kritiske selvrefleksjon. Samtidig vil ikke dette være nok når målet med profesjonsveiledning er meningsskaping, nye forståelser og læring. Veiledning inspirert av sokratisk tenkning bidrar til personlig utvikling basert på eget tankegods. Inspirasjon fra Bakhtin bidrar til både felles og personlig utvikling basert på egne og andres tanker, synspunkter og forståelser. Vi trenger en arena for å utfordre hverandres antakelser om handlinger og holdninger, for å se egne forståelser i lys av andres. Profesjonsveiledning med utgangspunkt i den bakhtinske dialogen har i så måte størst potensial for å ivareta og belyse profesjonens verdier og kunnskapsgrunnlag, og bidra til læring og nye forståelser.

Forfatterbiografier

Kirsten Sivertsen Worum er førstelektor ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet. Hennes undervisning, forskningsinteresser og publikasjoner er i hovedsak knyttet til kvalitet i veiledning innen lærerutdanningene. Hennes interesser er spesielt rettet mot sammenhenger mellom kunnskapssyn, læring og ulike tilnærminger til veiledning. Hun har erfaring som redaktør i *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*.

Inger Merethe Hansen er førstelektor ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, UiT Norges arktiske universitet. Hennes undervisning og forskningsinteresser er rettet mot veilederutdanning for lærere, veiledning for nyutdannede og bruk av digital teknologi i undervisning og veiledning. Hun har bidratt med forskning om omvendt undervisning i veilederutdanning og bidratt som gjesteredaktør i *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk* med tema veiledning og digitalisering.

Referanser

- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays* (C. Emerson & M. Holquist, Overs.). University of Texas Press. (Fjortende trykk, 2002).
- Bakhtin, M. (2003). *Latter og dialog: utvalgte skrifter* (A. J. Mørch, Overs.). Cappelen Akademisk Forlag.
- Bakhtin, M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane* (R. T. Slaatelid, Overs.). Pensumtjeneste A/S.
- Bjerkholt, E. (2013). *Åpning av lukkede rom. En kvalitativ studie av innholdet og dialogene i veiledningssamtaler mellom nyutdannede lærere og lokale veiledere* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo. <http://hdl.handle.net/11250/2438209>
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning: Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bjerkholt, E., Ødegård, E., Sondenå, K. & Hjordemaal, F. (2014). Hvordan kan veiledningssamtaler åpne for kritisk tenkning? *Uniped*, 37(4), 20–31. <https://doi.org/10.3402/uniped.v37.23814>
- Bjørndal, C. R. P. (2009). Hvordan forbedre veiledningssamtalen? Ni empirisk funderte anbefalinger. I M. Brekke & K. Sondenå (Red.), *Veiledningskvalitet* (s. 174–194). Universitetsforlaget.
- Bjørndal, C. R. P. (2016). *Konstruktive hjelpesamtaler. Mestringsfremmende perspektiver og redskaper i veiledning, rådgivning, mentoring og coaching*. Gyldendal Akademisk.
- Dubberly, H. & Pangaro, P. (2009). What is conversation? How can we design for effective conversation? *Interactions Magazine*, 16(4), 22–28.
- Dysthe, O. (1999). Michail Bakhtin – ein kort presentasjon. I O. Dysthe (Red.), *The dialogical perspective and Bakhtin*. Universitetet i Bergen.
- Dysthe, O. (2001). Om sammenhengen mellom dialog, samspel og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (2012). Teoretiske perspektiver på dialog og dialogbasert undervisning. I O. Dysthe, N. Bernhardt, L. Esbjørn & H. Strømsnes (Red.), *Dialogbasert undervisning: kunstmuseet som læringsrom*. Fagbokforlaget.
- Dysthe, O., Ness, I. J. & Kirkegaard, P. O. (2020). *Dialogisk pedagogik, kreativitet og læring*. Klim.
- Eik, L. T., Moxnes, A. R. & Vala, H. Ø. (2021). Spenning mellom ulike stemmer: Læringsmuligheter i veiledning. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 6(1). <https://doi.org/10.15845/ntvp.v6i1.3131>
- Kristiansen, A. (2020). Hva skiller en veiledningssamtale fra andre samtaler? Veiledningssamtalens egenart og etiske utfordringer. I E. B. Eide, H. H. Grelland, A. Kristiansen, H. I. Sævreid & D. G. Aasland. (Red.), *Til den andres beste: en bok om veiledningens etikk*. (2. utg.) (s. 24–39). Gyldendal.
- Kristiansen, A. & Mathisen, P. (2005). Etiske retningslinjer i profesjonelle veiledningsforhold. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(3), 221–230.
- Kvernbekk, T. (2012). Revisiting Dialogues and Monologues. *Educational Philosophy and Theory*, 44(9), 966–978. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00695.x>
- Lauvås, P. & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (Rev. utg.). Cappelen Akademisk.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Lauvås, P., Lycke, K. H. & Handal, G. (2004). *Kollegaveiledning i skolen* (3. utg.). Cappelen akademisk.
- Linell, P. (2011). *Samtalskulturer: kommunikativa verksamhetstyper i samhället*. Linköpings universitet, Institutionen för kultur och kommunikation.
- Mathisen, P. & Høigaard, R. (2004). *Veiledningsmetodikk: en håndbok i praktisk veiledningsarbeid*. Høyskoleforlaget.

- Silseth, K. (2014). Dialogisme som tilnærming til læring. I J. K. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk – en grunnbok*. Cappelen Damm Akademisk.
- Sivertsen, K. (2004). *Veiledning i barnehagen: en vei til organisasjonsutvikling* [Hovedoppgave]. Universitet i Tromsø.
- Skagen, K. (2013). *I veiledningens landskap: Innføring i veiledning og rådgivning* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Skagen, K. (2021). *Levende tradisjoner i profesjonsveiledning*. Kolofon forlag.
- Skagen, K. (2022). To mestere og autoriteter om dialog i profesjonsveiledning. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 7(1), 1–12. <https://doi.org/10.15845/ntvp.v7i1.3417>
- Skau, G. M. (2017). *Gode fagfolk vokser: personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. (5. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Skirbekk, G. & Gilje, N. (2000). *Filosofihistorie* (7. utg.). Universitetsforlaget.
- Bakhtin, M. M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane*. (R. T. Slaatelid overs.). Ariadne.
- Smith, K. & Skagen, K. (2018). Mentoren som veileder og vurderer. I K. Smith & M. Ulvik (Red.), *Veiledning av nye lærere: nasjonale og internasjonale perspektiver* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Sträng, D. R. (2021). Om samspel och lärande i handledningssamtalet. I A. S. Larsen, G. S. Luthen & B. Ulla (Red.), *Tillit tenkning og trøbbel i profesjonsveiledning*. Gyldendal.
- Stålsett, U. (2008). Ulike teorier om læring. Grunnlaget for veiledning. I U. Stålsett (Red.), *Veiledning i en lærende organisasjon* (s. 112–130). Fagbokforlaget.
- Suhr, H. (2014). Hvordan bidrar handlings- og refleksjonsmodellen til reproduksjon av barnehagens tradisjoner. I E. Stjernstrøm & L. C. Knudsen (Red.), *Stemmer i veiledningsrommet*. Fagbokforlaget.
- Svare, H. (2008). *Den gode samtalen: kunsten å skape dialog*. Pax.
- Svare, H. (2020). *I Sokrates' fotspor: filosofi- og vitenskapshistorie* (3. utg.). Pax forlag A/S.
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærarutdanninga*. Abstrakt forlag.
- Søndenå, K. (2007). Refleksjonen, dialogen og demokratiet. I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (s. 210–222). Fagbokforlaget.
- Søndenå, K. (2009). Absolutt veiledning – om ontologisk kvalitet og elastisk refleksjon. I. M. Brekke & K. Søndenå (Red.), *Veiledningskvalitet* (s. 17–29). Universitetsforlaget.
- Tveiten, S. (2019). *Veiledning – mer enn ord* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Worum, K. S. (2014a). Veiledning, kunnskapssyn og danning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(1), 25–35. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-01-09>
- Worum, K. S. (2014b). Dialogbasert gruppeveiledning – utvikling av kunnskap og felles læring. I E. Stjernstrøm & L. C. Knudsen, (Red.), *Stemmer i veiledningsrommet*. Fagbokforlaget.
- Worum, K. S. (2016). Spor av sammenhenger og brudd i kunnskapssyn i veiledning ved lærerutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100(2), 103–114. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2016-02-04>
- Worum, K. S., Hansen, I. M. & Olsen, R. (2022). Omvendt undervisning som talesjanger i veilederutdanningen: Studenters perspektiv på forhold som har betydning for læreprosesser. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 7(1), 1–16. <https://doi.org/10.15845/ntvp.v7i1.3792>